

## 日本語教育における媒介語活用の課題と考察

著者	谷守 正寛
雑誌名	言語と文化
号	20
ページ	81-102
発行年	2016-03-16
URL	<a href="http://doi.org/10.14990/00001719">http://doi.org/10.14990/00001719</a>

## 日本語教育における媒介語活用の課題と考察

### **Consideration of issues related to the practical use of the vehicular language in Japanese language education**

谷 守 正 寛

TANIMORI, Masahiro

#### **Abstract**

In Japanese language education, it seems that opinions on how English as L1, that is, the language of instruction (hereinafter referred to as “the vehicular language” for convenience’ sake), should be used in lessons depend on the individual plans of the teacher or the person in charge of Japanese language education. The subject will be clarified by considering this problem anew, though it has not been discussed much.

It tends to be thought that the practical use of the vehicular language leads to the grammar translation method, but the author proves that this is not correct. Observing how the vehicular language is treated within the teaching materials of foreign languages in Japan, the author shows that the practical use of the vehicular language does not obstruct communicative education and rather illustrates the usefulness of the practical use of the vehicular language.

In Japanese language education, the direct method is recommended in many cases. On the other hand, it is effective to utilize the vehicular language to some extent. From now on, it will be useful to devise methods of instruction that maximize learning outcomes, by utilizing the vehicular language flexibly, while combining various teaching methods.

**Keywords :** the vehicular language, Japanese education, grammar translation method, direct method

【キーワード】 媒介語, 日本語教育, 文法訳読法, 直接法

## 1. はじめに

日本語教育において、媒介語使用が授業でどのようになされるべきか、或いはなされているかということについては、学校教育における外国語教育、特に英語教育のように、いわゆる法的基準に基づいて学校の教育課程の基準として定められている『学習指導要領』のようなものが、外国語としての日本語の教育の場面にはなく、従って、日本語教員や所属機関及びそこでの日本語教育担当責任者等の個人的方針によるところが多いように思われる。

調査によるデータではないが、間接・直接的に見聞した経験からも、日本語教育の現場には媒介語の使用が禁じられるところもあるようである。稿者の場合、例えば、ある地域のボランティア日本語教室の教師が、媒介語使用を禁止されているので困ってしまい、この文法表現や単語はどうやって教えたらいいかなどと、よく相談されたことがある。確かにそれらの説明を一切介せず文脈等のみによって理解させることが困難な文法表現や語彙、及びそれらの微妙な使い分けを限られた時間内で理解させることが難しいものであったことを覚えている。

研究留学生を対象とする日本政府（文部科学省）奨学金留学生募集要項（2016年度）では、「5. 選考及び結果通知」において、「(2) 語学筆記試験は日本語及び英語とする。必ず全員が受験すること。（中略）(3) 各選考について審査方針は以下のとおりである。（中略）② 筆記試験：日本語又は英語のいずれか一方で一定以上の成績であること。（中略）③（中略）日本語又は英語の会話能力について、日本の指導教員との意思疎通ができる程度の語学能力があること。」とあり、応募者は英語が出来ることを必須の条件としている。こうした学習者に対する大学院入学前日本語集中予備コースにおいては、少なくとも稿者が過去数年間の経験した当時は英語による日本語教育を原則としていた。こうした学生は本国では研究者や社会人であるなど年齢層も比較的高く、短時間での媒介語による説明で問題なくスムーズに理解するものであった。

本稿で日本語教育における媒介語活用の問題を取り上げるのは、稿者自身が日本語を教育する経験を通じて、媒介語の使用がさまざまに制限されたりされなかったりと、やや翻弄されることがあったりしたために、ここで、一定の基準のようなものを設定し整理しておきたいという動機からである。また、教室における教示文における媒介語使用にとどまらず、学習のための活用といった積極的使用について考察する意味で、敢えて媒介語の「活用」とした。とはいうものの、上述のように学習指導要領がないために、現時点では稿者自身の個人的な基準でもありうるが、改めてこの問題を考察することで、そこに見出される課題を明らかにしてみたい。

## 2. 『学習指導要領』にみる媒介語の取り扱い

まず、「対象言語」とは、『大辞林』（三省堂）によれば、「意味論において、言語について論じる場合、対象として語られる言語のことをいう。この対象言語について語る言語はメタ言語（高次言語）と言われる。例えば英語の文法について日本語で論じるとき、英語は対象言語、日本語はメタ言語である。」とあるが、ここでは、日本語母語話者が学習する外国語（特に英語）を便宜上、学習の対象とする言語というより平易な意味で、「対象言語」と呼ぶことにしたい。

そして、教育において学習者の母語或いは概ね母語とみなしうる言語を、授業等の運営に使用する場合に、その言語を「媒介語」と呼ぶことにする。日本語母語話者が学ぶ英語の授業で、教師が指示したり文法の説明をしたりする際に使う日本語が「媒介語」である。つまり、簡単に言えば、日本語母語話者の教師が中学校で英語を日本語母語話者の中学生に教える場合、日本語で指示したり説明したりすれば、日本語が媒介語であり、英語が対象言語ということになる。

ここでは、外国語学習における指針として大いに参考にすべきものとして、中学校では平成24年度、高等学校では平成25年度入学生から適用されている現行の文部科学省『学習指導要領』における媒介語使用に関する言及をみておく。文部科学省によると、『学習指導要領』とは、全国のどの地域で教育を受けても、一定の水準の教育を受けられるようにするため、学校教育法等に基づき、各学校で教育課程（カリキュラム）を編成する際の基準を定めたものである。

まず、『中学校学習指導要領』をみると、「第2章 各教科」の「第9節 外国語」のところに、「第1 目標」として「外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、聞くこと、話すこと、読むこと、書くことなどのコミュニケーション能力の基礎を養う」とある。これは、外国人に対する日本語教育においても、ほぼそのまま当てはめてもよいような目標として、簡潔に語っていると言えよう。

しかしながら、「2 内容」の「(1) 言語活動」には「英語を理解し、英語で表現できる実践的な運用能力を養うため、次の言語活動を3学年間を通して行わせる。」とあるものの、「ア 聞くこと」と「イ 話すこと」においても、媒介語の使用については言及されていない。

そこで、次に、『高等学校学習指導要領』をみると、「第8節 外国語」の「第2款 各科目」の「2 内容」として、「コミュニケーション英語基礎」では「中学校学習指導要領第2章第9節の第2の2の(1)に示す言語活動を参照しつつ、適切な言語活動を英語で行う。」、「コミュニケーション英語」Ⅰ・Ⅱ、「英語表現」Ⅰ・Ⅱ及び「英語会話」では、「生徒が情報や考えなどを理解したり伝えたりすることを実践するように具体的な言語の使用場面を設定して、次のような言語活動を英語で行う。」とある。さらに、「第3款 英語に関する各科目

に共通する内容等」には、「4 英語に関する各科目については、その特質にかんがみ、生徒が英語に触れる機会を充実するとともに、授業を実際のコミュニケーションの場面とするため、授業は英語で行うことを基本とする。その際、生徒の理解の程度に応じた英語を用いるよう十分配慮するものとする。」とある。さらに、「第3章 主として専門学科において開設される各教科」では、「第3款 各科目にわたる指導計画の作成と内容の取扱い」に「英語に関する学科の各科目については、その特質にかんがみ、生徒が英語に触れる機会を充実するとともに、授業を実際のコミュニケーションの場面とするため、授業は英語で行うことを基本とすること。その際、生徒の理解の程度に応じた英語を用いるよう十分配慮すること。」とある。それと関連して「時事英語」においても同じ説明がある。

日本語教育の立場から学習指導要領に言及する論考はあまりみないが、これについて、山本(2013)は、「『高校生になって多少は英語が分かってきたら直接法的な授業がいくらか可能になるということが前提となっていると考えてよい。これは日本語教育についても、学習者が何も知らないのだから、理解できる言語があれば利用するほうがよいという意見と共通する。』と述べている。つまり、日本の高校生は英語の理解力がついてきているので媒介語の使用を抑えることが可能になるが、中学生に対する英語教育では、媒介語である日本語の使用を利用するほうがよい」としている。

しかしながら、「入門期や初級レベルの言語表現というのは、それほど詳しい説明が必要なのだろうか。出てくる単語は、身近な物事に関するものである。」とし、媒介語の使用に否定的な意見を述べている。その根拠として、「文法的なことは、簡単そうでも正確に理解することが難しいものが少なくない。英語の冠詞や前置詞の用法は、上級話者になっても誤りを完全になくすことは困難である。同様に、『～は～です』と『～が～です』の用法の違いをいくら丁寧に説明しても、学習者が正確に使い分けられるようになるのは容易なことではない。」と述べている。

さらには、「説明によって理屈を理解するよりも、場面や文脈によって判断できるようになればよい。入門期であれば、目の前にあるものについて述べるときは『は』の後に名称や説明を述べさせ、一方では疑問詞「何／だれ」とともに「が」を用いて、その語に焦点が当たっていることを認識できるような文脈で発話させるようにすれば、抽象的な説明をするよりも効果的である。」とし、また、「緻密に考案された積み上げ式シラバスの場合、それなりの指導技術さえあれば、媒介語が使えないから教えるのに困るということはない。重要なのはどうやって教えるかという知恵と工夫である。」と、山本(2013)では付け加えている。

『高等学校指導要領』の「生徒が英語に触れる機会を充実するとともに、授業を実際のコミュニケーションの場面とするため、授業は英語で行うことを基本とする。」という説明から窺えるが、目的が実際のコミュニケーションの場面とすることにあり、従って、文法説明のような高度で複雑な表現を要する場面での英語使用を唱えているわけではない、とも解釈できよう。

また、山本(2013)では、入門期や初級レベルでは詳しい説明が必要ではないとしていることから、文法説明を対象言語ですべきだというよりも、そもそも文法説明をしなくてよいという意味である。高等学校の英語教育におけるそれについては特に言及していないが、山本(2013)では、上級話者になっても誤りを完全になくすことは困難であり、いくら丁寧に説明しても正確に使い分けられるようになるのは難しく、説明で理解するよりも場面や文脈によって判断できるようになればよいとしていることから、説明そのものは上級においてもあまり重視しない立場であり、従って、もし文法説明について媒介語活用を考察する立場に立つとすれば、異なった視点から論ずる余地があるということにもなるだろう。

ここでは、学校指導要領を通して、日本の英語教育においても、初修段階では媒介語（日本語）を使用しないような方針を採っていないことを確認した。

### 3. グラマー・トランスレーション・メソッドをめぐって

媒介語の使用について考察する際に、いくつかの外国語教授法についてふれる必要がある。まず、グラマー・トランスレーション・メソッド、いわゆる文法訳読法或いは文法翻訳法と言われる教授法とは、伊藤(1984)によれば「文法を手がかりにして、母国語に訳すことによって内容を理解する方法」であり、石田(1988)では「文法の習得と文献読解を目的とし、文法規則、格変化、語彙などの暗記や日常生活でのコミュニケーションとはかけ離れた文の翻訳が学習の中心」となる教授法ともされる。つまり、いずれにせよ、対象言語で表された内容を理解するために母語に訳読することが中心にあると言える。

檜和(2006)は、英語教育に関する論考ではあるが、「外国語を学習するということは母語の枠組みに外国語の枠組みを重ねて世界を見ることを意味する。これは学習者にとっては負担であり、また、新たな枠組みを重ねることから気づく相違を通して母語を介在させる文法・訳読方式は否定されるべきものではなく、積極的な意味をさえ持つものである。」とし、文法訳読法を肯定的に見ている。稿者も、檜和(2006)の言う「透徹した論理と深い思考によって緻密に構築された長文のテキストを一語、一語の意味を確かめながら丁寧に読み解いていく経験を学生に積ませること」の意義を認めたい。とはいうものの、こうした文法訳読（翻訳）法は死語であるラテン語の教授法としてはともあれ、現在の言語教授法としては肯定的に見られることがあまりなさそうではある。これについては後述する。

例えば、日本語教育に対する論考において、山本(2013)では、「文法訳読法の根強さ」として、「中級以上になれば、目標はほとんど語彙の習得と化し、文章を読んで、翻訳し、内容を理解することに重きが置かれる。」と批判し、「学習者は辞書を引き、単語の意味を調べ、ノートに書き写したり、翻訳をする。あるいは何度も教科書を音読する。最近が付属の音声教材を使ってシャドウイングが行われることも増えているが自分で考えたことを発話するわけではないので、やはり訳読法の延長線上にある練習法とみなすことができ



る。」として、文法訳読（翻訳）法のみならずシャドウイングについても否定的にとらえている。

たしかに、稿者自身の日本語教育の経験を通して思うに、日本語を教える場面で英語を、特に文法説明において使用すると、未だに旧態依然な文法訳読法を行っているといったマイナスのイメージにとられることが多い。少し媒介語を話したり教材に使ったりすると、直接法のみを是とする立場の人間から批判的にみられることがある。おそらく、媒介語を使用すると聞くと、文法訳読（翻訳）法と同一視するようである。そして、日本語は日本語のみで教えるべきだという。これは、文法訳読（翻訳）法を避けるあまり、媒介語そのものまでも否定してしまうというバイアスがかかっているように思われる。つまり、授業における日本語と英語の混在→翻訳→文法訳読（翻訳）法、という流れに先入観としてつながっているのだろう。

実際、ドイツ語、フランス語、中国語や韓国語といった初修外国語を大学で日本人学生に教える場合や、日本の中学校で初めて英語を日本人の生徒に教える場合に、果たして、指導当初からそれぞれの対象言語のみを使って直接法で教えているものでもないだろう。学校の英語教育における英語で行う指導については、『学習指導要領』に言及したところである。にもかかわらず、不思議なことに、日本語教育に関してだけは、初級レベルであっても、対象言語である日本語のみを使って教えるべきであるという強い主張が多く聞かれるのである。

しかし、ここで注意しなければならないことがある。日本語教育にあてはめて少しく考えてみれば容易に気づくはずなのだが、文法を手がかりにして文献理解のために母国語に訳すことは、例えば、アメリカ人が日本語文法を手がかりにして、日本語の文章を英語に訳すということと同じプロセスなのである。日本語教育の教室の場で、例えば、「翻訳」や「通訳」といった特定の目的のための授業等であれば有り得てもよいだろうが、果たして、アメリカ人が語学として日本語を学びながら、日本語の文を英訳するなどといった場面があるのだろうか。まずないと言ってよいだろう。

稿者は必要に応じて行うことはあるのだが、それは、習ったばかりの文法表現を使って、媒介語である英語の文を対象言語である日本語に訳させて確認することであって、対象言語で表された文章を母語（英語）に訳読するという文法訳読法とは真逆のプロセスなのである。

つまり、日本語教育における日本語訳との違いを分かりやすく示せば、次のようになる。

- (1) 日本人の英語学習における文法訳読法 → 英文を日本語訳
- (2) 外国人の日本語学習における媒介語の活用 → 英文を日本語訳

上において、下線部の示すように、対象言語が（1）と（2）とでは正反対のものとして異なりながら、同じ活動過程（英文を日本語訳）になっていることに気づくだろう。その原因は（1）と（2）とでは媒介語が異なることである。（1）における媒介語は日本語であり、（2）のそれは英語なのである。ということは、そもそも学習者の学習プロセスが反対

であるということになる。

つまり、仮に日本語教育において従前の文法訳読法に言及するのであれば、それは日本語で書かれた文献を理解するために英訳することを意味するのであって、ふつうは有り得ないことであり、媒介語の使用という問題と文法訳読法とを無批判に結びつけることは、日本語教育においては、上述の例のように、あまり現実的でない奇異な話になるのである。

あるいは、具体的に分かりやすく示せば、日本人の英語の課題に「次の下線部の英文を日本語に訳せ。」といった問題はあっても、外国人に対して、日本語教育の課題で「次の下線部の日本語を英語に訳せ。」といった問題を見ることがあるだろうか。おそらく、日本語教育において英語を媒介語として活用すると聞くと、外国人の母語で文法を説明しているのだから、どう訳読しているかは考えずに、とにかく訳読をしている、つまり、文法訳読法を行っている、というイメージだけが先行するのだろう。繰り返すが、日本語教育において対象言語である日本語を母語である英語に訳読させるといったプロセスは、上に見たように、かなり考えにくい作業なのである。

このようなわけで、本稿のいう媒介語使用と文法訳読法とは同じ次元で比較し語るような問題ではないことが分かるだろう。そして、このように考えれば、文法訳読法を前近代的な方法だとして、否定的に評価する意味合いで、それと対照的な教授法を取り上げることはあっても、母語の文章を対象言語である日本語に訳すという学習活動そのものを、一方的に否定する理由にはなりにくいことが分かった。英語話者が英文を見て、適切な日本語に訳すことは高次の思考を伴い、訓練としても一定の効果をもたらすことも期待できる。

ただし、最近ではアニメ、まんが、ライトノベル等の翻訳をしたいという動機で日本語を学び始める学習者もいる。そのような動機の学習者の場合は、日本語から英訳するので訳の方向は文法訳読法と同じ作業を要するが、それは日本語教育の場で行われないにしても、そういった訳読の訓練は個人的に仕事として翻訳をしたいような場合には役に立つだろう。

山本(2013)では、上述したように文法訳読法が本稿での論考の対象ではないものの、「習った語彙と文法知識を用いて文を組み立てるためには、脳の多くの箇所と同時に高度な情報処理をしなければならず、負担が大きい。」ということを挙げて、文法訳読法というものを否定的に評価する理由としている。一方、檜和(2006)では、むしろ「学習者にとっては負担」であることを肯定的にとらえ、「外国語と母語の間には翻訳不可能な差異がある。しかし、その差異を完全に埋めることはできなくても、学生と教員の双方がことを尽くして意味について語ることが必要なのではないだろうか。」として、学習者の大きな負担に対する評価が異なる。なお、ただし、繰り返すが、本稿では、文法訳読(翻訳)法を評価、論考するものではない。

稿者は、上の後者の言語教育観を支持し、語彙と文法知識を駆使して文を組み立てるために脳の多くの箇所と同時に高度な情報処理を行わせることは、言語という高度な処理を要するものを身に付ける上では、むしろより有効で必要な作業であり、高度な処理過程



を経れば経るほど脳内の言語処理能力が向上するとみた方が妥当ではないかと考える。

それほど外国語の言語処理は、母語も同様だが、複雑であり、限られた学習期間内において、語彙や文法知識を活用しない自然習得に近いシンプルなプロセスによる学習に、短期間で高度な言語処理の向上を期待するのは難しいのではないだろうか。もし学習者の考える負担が軽い方が良いとすれば、長期間にわたる自然習得に近い言語学習の場合にあてはまるだろうと考える。授業においては、そういった高度な処理負担が必要な上に、あってよく、授業の組み立ての工夫によって、負担の連続を回避するという課題としてとらえればよいだろう。

なお、初恵珠（グレイス）(2008)においては、媒介語使用について論ずるにあたり、直接法に対する間接法に言及しているが、間接法においては、対象言語を媒介語に訳読（翻訳）するといった教授法については言及せず、もっぱら媒介語の使用という問題に絞って論じていることから、文法訳読法に対する誤解のない考察もあることが窺える。

ここまで、日本語と英語の両方が表れる場面においては、翻訳が行われる、つまり、媒介語で文法や語彙の説明がなされ、さらには訳読が行われるのだらうという先入観とも言えるイメージが先行、形成されるという問題を検討した。

#### 4. ダイレクト・メソッドなどいくつかの教授法をめぐって

上に、グラマー・トランスレーション・メソッドについてみたが、それと対比的に挙げられるダイレクト・メソッド（直接教授法）等を少しく見る。様々な外国語教授法について言及した文献はすでに多くあり、ここでは逐一関連する教授法については、概説を参照するに留めて論じることはせず、本稿の論点に関わる要点のみを取り上げ、考察の参考とする。

伊藤(1984)では、ダイレクト・メソッドの重要な原理として次のことを挙げている。ただし、英語教育に関するものであるので、発音記号等はここではあまり関係がない。

- ・話し言葉の使用
- ・発音の重視と発音記号の利用
- ・語句の意味の直接的指導（母国語を介さないで教える）
- ・翻訳作業の禁止
- ・文法の帰納的提示

伊藤(1984)の教授法に関する概説によれば、ダイレクト・メソッドは主に外人教師によって使われており、初期のテレビの英会話番組はこの手法をとっていた、と述べている。これについては後述する。そして、「教材はすべて日常の話し言葉を使用」することと「外国語をその概念と直接結びつける。その手段として、事物、絵、ジェスチャー、行動、例文、文脈、反対語・同意語、説明文等を用いる。」とも述べている。

さらに、伊藤(1984)によれば、ダイレクト・メソッドとは、翻訳では、英文和訳と和

文英訳の双方向の翻訳を挙げて禁止している点で、従来の文法訳読法の言う内容理解のための対象言語から母語（媒介語と同じ言語）への訳読に限らず、逆方向の母語から対象言語への翻訳をも禁止している点で、より制限を加えていることを示唆している。このようなことから、日本語教育においても、多くは英語であるが学習者の母語から対象言語（日本語）への翻訳をも禁じる傾向がいつそう強まったとも予想される。

しかし、伊藤(1984)によれば、1920年代になると、体系的な文法練習や翻訳練習等が加えられたエレクトリック・メソッド(The Eclectic Method: 折衷法)が起り、第二次大戦前まで続いたことと、その理由として、授業時数が不足であることや地理的問題により直接的コミュニケーションの必要性が低いことにふれている。

もっとも、ここでは、逐一その特徴にはふれないが、石田(1988)の概説によれば、日本語教育に影響を与えた教授法として、ベルリッツ(Maximilian Berlitz, 1852-1921)、グアン(François Gouin, 1831-1895)、パーマ(Harold E. Palmer, 1877-1949)の教授法、ASTP(Army Specialized Training Program)、オーディオ・リンガル教授法(Audio-Lingual Method)等を挙げている。

こうした直接法について、高見澤(2004)は、「教師も教材も使わないので、多忙な学習者や上達を急ぐ学習者には嫌われます。」「一般的に知的水準の高い成人の学習者は直接法を嫌う傾向があります。」と述べ、純粋な直接法は現在の日本語教育ではほとんど使われていないとしている。従って、上述したような英語（媒介語）を一切禁ずるような日本語教育はむしろ稀か、英語を理解しない外国人を対象とする特殊なケースには、なおあり得るということだろう。

『みんなの日本語』(スリーエーネットワーク)は、本冊では日本語のみで編集されているが、いくつかの外国語による文法解説書が揃っている。もっとも、対象者が英語話者でないような場合には、日本人教師が、例えばタイ語やベトナム語話者等でない限り、本冊の使用においては媒介語を使わずに、もっぱら日本語を中心に使って授業を進めることが要求されるだろう。本稿で問題とするのは、英語を理解する学習者を想定してのものであり、稿者の経験でも英語を理解しない学習者を対象としたことがあるわけではないので、共通する言語が日本語のみという特殊なケースについてはここでは検討はしない。また、媒介語を一般的な英語と想定して考察している。しかし、例えば、中国人日本語教師であれば、中国語を媒介語として中国人学習者に日本語を教える場合を想定すればよいだろう。なお、ドイツ人やフランス人学習者も大学生レベルであれば、英語を媒介語としてもこれまでの経験からは理解に特に問題はない。

高見澤(2004)の概説によれば、1950年代から開発され、日本語教育において圧倒的な支持を得たオーディオ・リンガル・アプローチが、ダイレクト・メソッドに取って代わったことが指摘されている。そして、オーディオ・リンガル・アプローチにおいては、その理論的背景から、文法、文字、語彙等は軽視される傾向があるとし、「学習者の母語の使用を禁止する」、「初級段階では翻訳は禁じられる」ことを挙げている。ところが、高見澤

(2004)の概説によれば、オーディオ・リンガル・アプローチに対する批判を通して開発されたコミュニケーション・アプローチにおいては、「必要な場合には、過度にならない程度に学習者の母語の使用を認める」、「必要な場合には、翻訳を認める」ことを挙げている。つまり、現在まで有力とされてきた教授法においては、媒介語の使用を許容しているのである。

上のことから、媒介語が理解できる学習者がいるにもかかわらず媒介語の使用を一切禁止するという日本語教育の方針が依然あるとすれば、それは、「かつての日本語教育に圧倒的な影響を与え、今でも練習方法などにその技法が使われています。」(高見澤 2004)とあるように、コミュニケーション・アプローチではなく、それをさらに遡る旧態依然の教授法の名残とも言えることが分かる。そして、確かに、日本語教育の現場では、媒介語の使用に対するアレルギーが強く残っている場合があるようである。それほど、オーディオ・リンガル・アプローチ、或いはさらに遡ってダイレクト・メソッド等の影響が根強く残っているというのが、日本語教育の現場における一部の現状なのであろうか。

なお、グラマー・トランスレーション・メソッドが批判され、日本の英語教育においては、コミュニケーション・アプローチへの移行・実践が唱えられて久しいが、「EF English Proficiency Index 2015」(EF Education First Japan.)によれば、「日本人の英語力は世界において標準的な能力レベルのグループに位置し、2014年から順位を4位落とし、世界70か国中30位という結果であるという。アジアで英語能力が高い国として、シンガポール(世界12位)、マレーシア(同14位)、インド(同20位)、韓国(同27位)、ベトナム(同29位)となり、日本(世界30位)、7位台湾(世界31位)、8位インドネシア(世界32位)、9位香港(世界33位)が続いたとされる。」とある。コミュニケーション重視の教育効果はなお見えてこないのかもしれない。

## 5. 放送語学教材における媒介語活用の実例

これまで、日本語教育において、コミュニケーション・アプローチ以前に影響を残した教授法に従って、媒介語禁止の方針が一部根強く残っていると述べたが、コミュニケーション・アプローチの手法も取り入れられていることは言うまでもない。例えば、概念シラバスや機能シラバス等であり、実際、多くの教材にそれらを反映した構成が工夫されている。そして、高見澤(2004)は、「特定の言語理論や学習理論によって開発された『ある教授法理論』に全面的に依存するのではなく、学習者の学習目的達成を重視して、複数の教授法を適宜、併用する時代になった」と論じている。その例として、Content-Based Instruction や English for Specific Purposes 等との「併用」で学習目的達成に役立つ教授法技法の組み合わせを研究することを教師に求めているが、実際、稿者もそういった「複数の教授法を適宜、併用する」という見地に立って、本稿では媒介語活用について考察しているつもりでいる。

そこで、実際の教材における媒介語の活用例を吟味してみたい。多くの人にとって身近な存在である NHK の語学番組ではいくつもの外国語教育番組が放送されている。「ダイレクト・メソッド」は主に外人教師によって使われており、初期のテレビの英会話番組はこの手法をとっていた」（伊藤 1984）と引用したが、果たして、語学テキストにおいての現状はどうであろうか。

<図 1> は、『ラジオ英会話』（NHK ラジオテキスト, 2015年12月号）の一部であるが、テキストを見開くと、左頁にある英語の文章に対応する媒介語（日本語）の翻訳が、右の頁<図 2>にある。その下欄には語彙の媒介語による意味の訳もある。意外にも、現代の最新と思われた語学教材において、ある意味でグラマー・トランスレーション・メソッドが採用されているといってもよいような実態であると言える。一方、日本語教育においては、このように、左右に対象言語とその母語（媒介語）訳とを対照させて併置させることはあまり見られない。

&lt;図 1&gt;

**12月7日 月**

**Eddy Meets Florence**

エディー・サトウ(E)はミラークリスマスツリー農場のオーナー、フロレンス・ミラー(F)にインタビューを始めるところです。

J: News and Views with Roving Reporters, Linda Ray and Eddy Sato!

E: I'm with Florence Miller at the Miller Christmas Tree Farm.

F: **Have a cup of hot cider, Eddy.**

E: Thanks, Florence. I'm actually interested in buying a tree.


F: Great! We have precut trees in the barn. Or you can cut down your own tree.

E: Really?

F: Yes. Here's a saw.

E: Wow! How do I go about choosing a Christmas tree?

F: Good question....



● すごい面白いダイアログを読みましょう。  
● さらに面白いダイアログを読みましょう。 ● B-54

&lt;図 2&gt;

**Week 2 ■ The Christmas Tree Farm ■ クリスマスツリー農場 ■**

**エディー、フロレンスに会う**

● A-31 (ダイアログ)  
● A-35 (リビート)

J: 「ニュースと視点」、さすらいのリポーター、リンダ・レイとエディー・サトウです！

E: 私は今、ミラークリスマスツリー農場のフロレンス・ミラーさんを訪ねています。

F: ホットサイダーを一杯どうぞ、エディー。

E: ありがとう、フロレンス。実は私、ツリーを買ってみたいのですが、

F: いいわね！ 納屋には切ったツリーがあるわ。あるいは、自分でツリーを切ることもできるわよ。

E: 本当ですか？

F: ええ。はい、のこぎりを。

E: ワオ！ クリスマスツリーを選ぶにはどうすればいいですか？

F: いい質問ね……。

**Words & Expressions** ● A-52

- **Christmas tree farm** クリスマスツリー農場
- **cider** アイダー (りんご酒) 和風りんごジュース、実地ではりんご酒
- **be interested in ...ing** ...したいと思う
- **precut** あらかじめ切られた
- **barn** 納屋
- **cut down one's own tree** 自分用のツリーを切り倒す
- **saw** のこぎり
- **How do I ...?** どうやって...すればいいですか？
- **go about ...ing** ...をする (IDIOM)
- **Good question.** いい質問ですね。  
(IDIOM, 褒め言葉。質問の質がよい、おもしろい、といった意味を語句に込める)

さらに、<図 3> では、対話文において、対象言語とその媒介語への翻訳を一文単位で混在させるというユニークな構成にしているのが分かる。しかも、単なる翻訳ではなく、対象言語による対話の各文のキーセンテンスを交互に媒介語で表し、それを対象言語に訳しながら発話するという、媒介語をかなり積極的に活用した工夫である。

このように文単位で媒介語を使った文を交互に混在させるといった構成は、直接法を比較的標榜すると思われる日本語教育の現場での教材としては、むしろ否定的な評価を受けるに違いない。こうした現代的な、しかも英語教育教材において、媒介語がむしろ相当積極的に活用されていることは、参考にすべき好例と言えるかもしれない。

なお、教示文はすべて媒介語で書かれており、同教材の冒頭に書かれた「放送・テキストの構成」の説明には、「ダイアログから重要表現を取り上げ、解説と応用練習をし





「中国語で交通案内をしようー横浜」2013年6月28日放送, NHK)における媒介語(日本語)の使用状況を観察してみた。登場人物は中国語を学ぶ日本人と指導する日本人(バイリンガルと思われる)であり, ナレーションは中国語母語話者の日本語によるものであった。いくつかの中国語成句・語彙や発音の仕方についての解説, 学習の進行に関する登場人物の対話などはほぼすべて媒介語によるものである。

そこで, 対象言語の使用された時間の長さを計測してみたところ, 対象言語と媒介語の混在が多く含まれ, 計測は精密にはできないが, 概ね全学習活動時間に占める対象言語の使用時間は計約252秒で, 全学習時間1470秒の約17%にすぎないものであった。日本語教育においてはこの17%という割合が少ないことは言うまでもない。もっとも, 映像が流れるなど無音の時間があるために, 残り83%の時間は全て媒介語が使用されたというわけではない。

NHK 教育番組の教材におけるこうした状況は, 上述した文科省の『学習指導要領』の媒介語に関する姿勢, すなわち, 初級段階の英語教育においては英語の使用を求めていることとある意味平行するものであり, 媒介語使用は概ね受け入れられ, 定着していると言ってもよいのであろう。

## 6. 媒介語の活用による教授方法の問題

NHK 教育番組のテキストを観察して, どの語学テキストにも共通して言えることは, 媒介語による文法の本質的で簡潔な説明が有用である, だから長年にわたって媒介語が取り入れられてきているのであり, 最近では上述したように, 対話文においてさえも媒介語による挿入文が随所に使われるということだろう。

コミュニケーション・アプローチのいう概念シラバスに基づく教授方法によれば, 同じ単元のシラバスで扱われる教授項目であっても常に同程度のレベルで易しいとは限らない。例えば, 「頻度」という概念を1つのシラバスの中で教えるような場合, 「いつも」や「時々」といった語は説明を介さずに, 直接法のいう例文や絵によって帰納的に理解させることが比較的容易にできようが, 「あまり〜ない」といったやや高いレベルの頻度の表現になると, 学生に理解させるのに無用に時間を要したり, 教師によっては上手く出来なかつたりすることになるだろう。だからこそ, コミュニカティブ・アプローチにおいては, 必ずしも媒介語を禁止せず, 必要な場合には媒介語の使用や翻訳を認めるのであろう。

本稿では, 直接法や間接法の問題を論ずることが目的ではない。しかし, 初恵珠(2008)では, 「間接法」の短所として挙げているものではあるが, 媒介語の使用によるデメリットとして次のことを挙げている。

- ① 日本語と媒介語との間に意味のずれがある。
- ② 学習者の日本語に接する時間が少なくなってしまう。
- ③ 学習者は, 教師の説明を受け, 理解するという受動的な理解を常にすることになる。



④ 絵や動作を使用せずに媒介語で説明する授業は変化に乏しく、単調になりやすく、学習者は緊張感を維持しにくくなってしまう。

⑤ いつでも媒介語で説明ができると考えていると、教師が授業に対する準備が不十分になる傾向がある。

まず、①については、たとえ直接法に従っても理解する意味にずれが出ないことにはならないという課題は残る。②については、直接法によって絵や動作を観察させる時間が長くなると、やはり日本語との接触時間が少なくなるという点では本質的な違いはない。

③については、直接法について「学習者は想像力を働かせながら理解し、能動的な学習ができる」と述べていることからそのように判断したのだろうが、媒介語を使う場合においても、学習者が教師の説明を受けて理解した上で、すぐさま理解した表現を使って作文・発話を練習させることによって、能動的な学習活動が工夫できる。

④については、「媒介語を使用すること＝絵や動作を使用しないこと」という図式が先入観としてあるようだが、絵や動作を示しながら、なおかつ媒介語で説明することを何ら妨げず、それもより効果的であろう。絵や動作の使用と媒介語活用とは相反する手法ではない。

⑤については、教師の姿勢の問題であるが、媒介語を使用することが原因で準備が疎かになるとは言えず、短時間でどのように簡潔に説明するかを考えたりレジュメを作成したりすることは準備に時間を要するはずである。つまり、媒介語自体の持つ本質的な問題点が何であるかは明らかにされていないとも言える。

さて、直接法による実際の教授方法の紹介は初恵珠(2008)には見られないが、山本(2013)では、「幼児に限らず大人でも、適切な場面や文脈があれば、未知の言語の単語や文法はよく分からなくても、『文』の意味を察することは可能である」として、以下のような具体的な例示と説明を示し、運用力を育成するには、面倒なようでも一つ一つ使用場面の中で帰納的に教えていくことが重要であることを指摘している。

「わたし」の意味がわからないままで終わるのかというと、そうではない。「山本」だけでなく、地図や絵カードを示しつつ「日本人」「先生」「男」などいろいろな単語を入れていけば、「わたしは～です」を使うべき文脈がわかってくるし、「あの人は～です」という場面と対照させれば、「わたし」がどういう意味かは自然に理解できる (p.76)。

つまり、媒介語を使用しないことは、「帰納的」に教えるということにつながると考えられている。しかし、稿者は媒介語の活用が帰納的な理解を妨げるとは考えていない。媒介語による理解から帰納的に、より高度な文法理解へとつながることはなんら妨げられないはずである。これについては具体的な例証と共に後述したい。

いずれにしても、媒介語を活用しない場合に、帰納的に文法を理解させる具体例としては、上述した「わたしは～です」や「あの人は～です」といったレベルのごく平易な基本文型か、それに近い簡素な文型・表現しか提示されておらず、複雑な表現の具体的な直接法による教授法については、なお分かりにくい点が残るという印象がある。実際に直接法

のみで、より高度な文型・表現を教えるとなると、準備や授業についても無用に時間を浪費したり戸惑ったりする教師も少なからずいるのではないだろうか。

絵カードの作成は負担が大きく、たとえ既存の絵カードが教材用具として手元にあったとしても、実際の授業における様々な場面にうまく合う適当なものを、事前にその中から探したり揃えたりすることは相当の時間を要し、困難なものである。稿者の場合は、結局はそういった作業を半ば諦めて、授業の場で場面に合わせてその場で板書等を行ったりパフォーマンスを示したりする方法を採ることにしている。むしろその場で教師が時折苦労しながらも、ぎこちなく描いていたりパフォーマンスを見せたりしているのを見ることの方が、学生にとっては興味をそそるなど絵カードよりも学生は親近感を覚えることもある。

## 7. 媒介語活用による教授

ここでは、媒介語を活用する教授を、初級又は中級レベルのいくつかの表現について稿者の作成する自主教材からの材料を部分的に例証しながら、その効果について考えたい。文法翻訳法を論じるものではないことは前述したとおりである。

上述したが、山本(2013)では、地図や絵カードを示しつつ「わたしは～です」を使うべき文脈がわかってくるし、「あの人は～です」という場面と対照させれば、「わたし」がどういう意味かは自然に理解できるとされた。しかし、より高度な表現を教える場合にはどこまで帰納的な指導に限られた時間内でできるのかは、はたして未知数なまなものである。

『中級日本語を教える教師の手引き』(くろしお出版)には、指導方法について次のような記述がある(下線部は稿者)。

① ～なければ {いけない／ならない} ; ～なくては {いけない／ならない}

・学習者は英語の *must* と同じ意味だと思ってしまう傾向があるが、日本語では他の表現を使う場合があるので注意が必要である。「なければならぬ」「なくてはならない」が義務や必要性を表すということを明示し、相手に助言する時や自分の願望を表す時に使うと不自然な文になることがあることを言っておく (p.51)。

この教師向けの手引きの説明からも分かるように、教師は学生に対して、かなり複雑で微妙な内容を「言っておく」必要があるのであるから、媒介語の使用を前提としていると推測される。媒介語を介せずには困難であろうこうした指南が手引き書には多いのである。

### 7.1 テ形

テ形 (te-form) は基本的でもっとも重要な表現形式の1つである。例えば、テ形を含むテイルが進行動作を表すとして、絵等で個別的に教えることができるが、学習者にはその本質を理解していないことが多い。テ形の基本的機能は「継起する事態」(events in succession)を表すことであり、それを「…and…」で説明すれば、テ形を含む他の諸表現の理解がより深く進む。つまり、次のように体系的・統一的に明示することができる。直

訳的な媒介語活用であっても有用ではある。

座 <u>っ</u> ている	sit <u>and</u> stay there = be sitting
勉強 <u>し</u> ている	study <u>and</u> remain in the state = be studying
行 <u>っ</u> てみる	go <u>and</u> see what it is like = try seeing it
や <u>っ</u> てしまう	do it <u>and</u> put an end to it = complete doing it
なく <u>し</u> てしまった	lost it <u>and</u> that's the end = lost it by mistake (and cannot find it)
買 <u>っ</u> てくれた	(He) bought it <u>and</u> gave it to me = (He) bought it for me
教 <u>え</u> てもらう	(He) teaches <u>and</u> receive his kindness by his teaching = be kindly taught
会 <u>え</u> て嬉しい	can see you <u>and</u> I'm glad = I'm glad to see you
暑 <u>く</u> な <u>っ</u> てきた	it started to become hot <u>and</u> the change has come = it has become hot
難 <u>し</u> すぎ <u>て</u> できない	be so difficult <u>and</u> cannot do it = it is too difficult to do
お茶を入 <u>れ</u> ておく	I'll make some tea <u>and</u> put it there = I'll make some tea before you drink it
お茶が入 <u>っ</u> ている	the tea came into the cup <u>and</u> it is there = there is the tea
お茶が入 <u>れ</u> てある	somebody poured some tea <u>and</u> it is there = there is the tea (somebody made)

お茶を入れてある I poured some tea and it is there = I made some tea for you

このように媒介語を活用すると、テ形を含む成句の成り立ちや違いを体系的かつ統一的に説明しやすくなるのである。そして、媒介語による本質的な説明による最初のテ形の理解が、後々の高度なレベルの表現の帰納的な理解を助けることができよう。

## 7.2 ようだ (みたいだ)

次に、「ようだ (みたいだ)」といった推量・様態表現を教える場合についてみてみよう。これは話者の感官による観察を通して推量できる様態を発話する際に使用するが、外国人向けの日本語の教科書『AN INTEGRATED APPROACH TO INTERMEDIATE JAPANESE』(The Japan Times, 2013) では、次の例文が挙げられている。

「先生は毎日お忙しいようです。」 Our teacher seems to be busy every day.

「日本人は、熱いお風呂が好きらしい。」 It seems that the Japanese people like hot baths.

「ようです」と「らしい」は言うまでもなく異なるものだが、上のようにどちらも seem と訳してしまうと、その違いは学習者には分からない。通常の辞典『英次郎 on the WEB』に散在する例文だが、次例のように比較すると媒介語を通して興味深いことが分かる。

Looks like he's gone for the day. 今日はもうお帰りになったようです。

Sounds like I was ripped off. ぼったくりに合ったようだ。

It tastes like Japanese amazake. 日本の甘酒のような味がします。

It feels like he is sitting right next to me. 彼がすぐ隣に座っているみたいです。

It smells like a gas leak. ガス漏れみたいね。

人間の5感（視覚，聴覚，味覚，触覚，臭覚）を司る5官による情報（光景，音，味，感触，臭い）を通して推し量る内容を表現する場合に表れるということが，英語で5つの感覚動詞 (look, smell, taste, sound, feel) に截然と分かれ，日本語では一様に「ようだ(みたいだ)」であるが，形式上は異なっても日本語と同じプロセスを経て顕現するという点では共通している。英語の方が有標 (marked) であり日本語では無標 (unmarked) であると言えるが，有標の表現形式を持つ英語話者が無標の表現のメカニズムを理解するには，こうした媒介語活用が効率も良く得策であろうという例である。

なお，上掲の「日本人は熱いお風呂が好きらしい。」は，「It seems」だけではなく，最近ではむしろ伝聞としてよく使われるので「I hear the Japanese people like hot baths.」といった解釈も加えれば，媒介語でより精密に教えることが可能となる。そして「日本人は熱いお風呂が好きなんだ。」と言え「It looks like the Japanese people like hot baths.」と理解でき，明らかに伝聞とは異なる発話状況における表現であることが，媒介語によって例証できるのである。

### 7.3 わけです

拡大述部 (the extended predicate) には，前節のもの以外にも，「のです」などいくつかあるが，ここでは「わけです」で例証してみよう。『日本語能力試験 JLPT 公式問題集 N1』(独立行政法人 国際交流基金，凡人社，2014) の聴解問題に次のような箇所がある（下線は筆者）。

M：ああ，先生を怒らせちゃったみたいなんだよね。困ったな。

F：え，どうしたの？

M：うーん。いやそれがね，先生に頼まれた資料，昨日までに渡さなくちゃいけなかったんだけど，いろいろあって渡せなくて。

F：えー，それで怒られちゃったの？

M：うん，いや，それで怒られちゃったというより，おととい，授業のあと，飲み会があつてね。で，ついそれを持ってっちゃったんだけど，飲みすぎて，寝ちゃって，忘れてきちゃったんだよね。

F：え？じゃ，なくしちゃったわけ？

M：いや，出てはきたんだけどね，うん。先生がなんでそんな大事な資料を飲み会なんか，持っていくんだって。

F：ま，そりゃそうよね。(p.62)

実際にこれについて問いかけたところ，学習者（上級）は「なくしちゃったわけ？」は「Did you lose it?」ではないですかと回答したことがある。そこで，なぜそこに「わけ」をわざわざ付けているのかを再度問うと首をかしげた。クラス全員が回答不能になったのである。事実，この用法は実際の日常会話で頻繁に表れるコミュニケーション的な表現でもある。上の文脈の流れから自然にこの「わけ」を理解させることは困難であり，少なくとも，理解言語にはなりえても使用言語はなりにくい表現であろう。

「わけ」とは「訳」、すなわち「reason」であるから、媒介語を活用すれば、その論理的意味を「Is that the reason why you lost it?」と示しうる。そこで、that とは何を指すのか再度問うてみると、やはり全員が回答不能に陥ったのである。こういった質問は初めてだろうから、前文にある「おととい、授業のあと、飲み会にそれを持ってっちゃって、飲みすぎて、寝ちゃったこと」だと説明すると、目から鱗が落ちたようにすっきりと納得したのである。それはそうであろう、そのことが正に資料をなくした「理由」なのだから、筋が通って分かりやすい。こうした拡大述部の理解にも媒介語が有用であると言える。

#### 7.4 「～と思います」

日本語では「思います」の主体は話者であるというモダリティ上の制約があるために、3人称の主体でも共用できるように「思っています」という形式のみを採用する教材もある。例えば、『みんなの日本語初級Ⅱ』の31課では「動詞の意向形+『～と思っています』』という項目で扱われている。「思っています」であれば、思う主体が話者でも2・3人称でも共用されるからであろう。しかし、媒介語を活用すればこういった問題も容易に解決する。

「太郎さんは私が好きだ」と思います。 I think Taro likes me.

太郎さんは「私が好きだ」と思っています。 Taro thinks I like him.

「太郎さんは私が好きだ」と思っています。 I'm thinking Taro likes me.

のように媒介語と「」による文構造の明示により、こういった基本的で必要な表現の理解が可能であり、複雑な文法規則のために敢えてよく使う「～と思う」の指導を回避する必要はない。媒介語を使わないで帰納的にこれらを理解させることは厄介である。

#### 7.5 助詞の承接等

間違いやすい助詞の適切な使用とその理由を共に理解させるために、noun connector と説明できる媒介語が有用である例を挙げる。\* は非文法的であることを示す。

八重洲南口へ／に行く to go to the southern entrance of Yaesu

八重洲南口(へ)の／\* への行き方 how to go to the southern entrance of Yaesu

日本人と付き合う to keep company with Japanese people

日本人との付き合い方 how to keep company with Japanese people

箸を使う to use chopsticks

箸の／\* をの使い方 how to use chopsticks

こうした助詞の承接や省略の可否、使用不可な場合などの複雑な諸相は、媒介語を活用せずに自然習得させるには相当な時間を要するし、限られた短い授業時間内での指導はかなり難しい。あるいはこうした表現は教えないという手もあるが、上のような表現がはたして余計なものだろうか。教材ではこうした規則は厄介なのだろうか、あまり扱われていないが、例文にはこうした助詞の承接を知らなければうまく表現できない文例は散在する。

つまり、これらは一般に規則を教えないが、例文や日常の会話では表出するような表現なのである。言い換えれば、こうした表現は理解させないまま、間違っただけでもコミュ



ニケーションには支障がないからよいだろうということなのだろう。「日本人とつきあい方はむずかしいね。」という日本語を聞くと、意味は容易に分かってかなり座りが悪い。かといって一般の母語話者が教えられるわけでもない。教師が教えないわけにはいかないだろう。そしてまた、基本規則を説明して、媒介語による有標化によって、次の学習段階で適切な助詞の使用を推測させ、帰納的に理解を深めさせることは十分可能だと考える。

## 7.6 関係詞節

名詞を修飾する関係詞節を使った表現は、「駅へ行く道を教えていただけませんか。」といったふうに、会話においても必須の文法項目である。初級レベルでは、被修飾名詞（英語の先行詞）の節内の述語との関係が対象格である場合が多いが、次のようにそのほかの様々な格関係を含む節も必要な教授項目であるはずである。

休む部屋	the room <u>in</u> which we stay
荷物を置く棚	the shelf <u>on</u> which I put my baggage
ケーキを切るナイフ	a knife <u>with</u> which I cut the cake
ゲームをする友だち	a friend <u>with</u> whom I play game
彼が結婚した相手	a partner <u>to</u> whom he married
いつも散歩する海岸	the seashore <u>along</u> which I usually take a walk

このように関係詞節と底になる名詞との格関係は様々であるが、日本語では無標であるために、媒介語で有標化される形式を明示することによって修飾表現がより正確に理解できる。そして、起点格（カラ格）など日本語でも省略できない助詞の存在も明示できる。さらには同格節（that…）も同様に指導しやすくなる。

こうした被修飾語と外の関係または内の関係にある連体節は教材においてあまり正確に扱われておらず、母語話者であっても論理的に解析して発話をしているものではなく、自然習得による指導は難しく、媒介語を介せずに帰納的に理解させるのはあまり効率的とは思われない。

## 7.7 時間表現

時間節に関する誤用例として次のようなものがよく見られる。

日本へ来た前にカメラを買いました。

これは学習者の母語の干渉によるものだが、それ故に母語干渉を回避させるには敢えて母語である媒介語による説明が分かりやすい。上述したように、檜和 (2006) の言う外国語と母語の間にある翻訳不可能な差異について語るの意味がここにある。つまり、学習者によっては、日本語の「～た」が、この場合、英語の *came* がテンスを表すのとは違って、アスペクトを表し得ることを、「～時」との対照比較によって理解させることも可能である。

日本へ来る時にカメラを買いました。 I bought a camera when I was leaving for Japan.

日本へ来た時にカメラを買いました。 I bought a camera when I had arrived in Japan.

このように、テンスやアスペクトといった文法機能に関わる諸表現の違いを明示する



際、対象言語か媒介語の一方が無標であったり有標であったりする場合には、より効果的に媒介語の活用が期待できる。

### 7.8 仮定表現

上の時間表現と同じく仮定表現にはテンスに関わる形式が大きく関係するが、ここでは紙幅の関係上詳しい例証は割愛する。媒介語において有標である場合に特に媒介語は有用である。例としては仮定に関わる省略表現を例証する。

もみじなら日光がいいです。 If *momiji*, *Nikkō* is nice.

If you want to enjoy *momiji*, I recommend *Nikkō*.

「もみじなら」は日本語話者でなければ何を仮定しているのかは曖昧であり、上のような論理的訳例を付けたところで、後接句によってさまざまにその意味は変わるために、これこそは帰納的な理解を要すると言える。例えば次のような場合である。

先生なら図書館にいますよ。 If you are looking for your teacher, go to the library.

### 7.9 語彙に関わるもの

「見せる (to show)」と「見させる (to let see)」, 「貸す」と「借りる」といった語彙レベルで微妙に異なる表現は、媒介語で弁別させればより早く指導できるが、絵や動作で示すのは困難であろう。「貸してくれませんか」と「借りてくれませんか」の根本的な意味構造の違いは、媒介語と絵を効果的に活用しなければ理解しにくいだろう。次のように説明すれば容易に理解可能となる。なお、「～てもらえませんか」も説明容易となる。

貸してくれませんか。 You lend it to me and won't you show me your kindness?

借りてくれませんか。 You borrow it (from someone) and won't you pass it to me?

「～が好きだ」は初級表現であるが、英語の like と同義か言うところでもない。簡単な語でありそうだが、その意味を理解させるのに、直接法では実物に対して言う場合は動作で示せばよいだろう。人に対して日本語では「好きだ」や「愛している」はあまり言わないだろうという文化的な理解を促すには、単純な動作で示すのは困難になる。このような対象言語との運用上のギャップは媒介語を使って対応させながら説明すれば容易に理解できる。すなわち、「I like her.」は「あの子がいいな。」, 「I love her.」は「あの子が好きだ。」に近く、「愛している」はドラマの台詞で聞かれるような言葉だということであろう。こうした、言語文化を取り入れた言語教育には媒介語なしでの説明は困難かもしれない。

## 8. まとめ

本稿では、媒介語の活用が文法訳読法とは無縁であり、一定の活用の意義があることを、放送教材の媒介語の使用実態、教師指導書の媒介語を要する説明例などを見ながら、具体的な教授項目での媒介語活用とそれによる理解促進の方法とともに例証した。

コミュニケーションが重視される近年の言語教育、特に日本語教育において媒介語は邪魔者扱いされがちであったかもしれないが、本稿ではむしろその活用がコミュニケーション

ン能力の発達を妨げないということを考察した。コミュニケーションというものは文法理解や作文能力とは異なる会話能力に限定されて評価されるものとみなされがちであったのだろう。

しかしながら、

いま、社会のあらゆる階層で、「コミュニケーション能力」という言葉が、いささか過剰なほどに使われています。しかし、ではその「能力」とは何なのかという議論は突き詰められておらず、感情的な言説のレベルで、「近頃子どもたちはコミュニケーション能力がない」「子どもたちの表現力が著しく低下している」といった発言が聞こえてきます。（「子どもたちのコミュニケーション能力を育むために～話し合う・創る・表現するワークショップへの取組～平成23年8月29日コミュニケーション教育推進会議審議経過報告」）

とあるように、その定義は定かではなかったのである。

そして、同報告によると、コミュニケーション能力とは、「いろいろな価値観や背景をもつ人々による集団において、相互関係を深め、共感しながら、人間関係やチームワークを形成し、正解のない課題や経験したことのない問題について、対話をして情報を共有し、自ら深く考え、相互に考えを伝え、深め合いつつ、合意形成・課題解決する能力」と捉えている。

また、日本コミュニケーション学会（Japan Communication Association）においては、McBath, J. & Jefery, R. (1978) Defining Speech Communication. *Communication Education* 27,3, 81-88を援用し、コミュニケーション研究とは「人間の象徴的相互作用の性格、過程と効果の研究」と定義され、いわゆる語学教育で主張されがちな口頭コミュニケーション技能（話す能力と聞く能力を養成するための方策の研究）は11の主要領域のうちの1つにすぎない。檜和(2006)の言う「外国語と母語の間にある翻訳不可能な差異」を媒介語で埋めようとすることは、同学会の挙げる別領域である異文化間（intercultural）コミュニケーション（異なった文化的背景の人達の間でのコミュニケーションの研究）に含まれよう。

つまり、日本語教育において、言語形式に加えて言語文化を教授する方向に進めるならば、こういった媒介語活用による異文化間コミュニケーション教育において有用となる余地をもたらすものとも考える。

## 参考文献

- (1) 石田敏子(1988)『日本語教授法』大修館書店。
- (2) 伊藤喜一(1984)『英語教授法のすべて』大修館書店。
- (3) 奥村愛子(2002)『入門レベルにおける媒介語の使用について』名古屋大学2002年夏季実習資料。
- (4) 初恵珠(グレイス)(2008)「ゼロ初級クラスにおける媒介語使用について～学習者ビリーフ(Belief)からの一考察～」『2007年度日本語教授法及び実習 研究レポート』名古屋大学大学院国際言語文化研究科日本言語文化専攻。
- (5) 高見澤猛(1989)『新しい外国語教授法と日本語教育』アルク。
- (6) 高見澤猛(2004)『新・はじめての日本語教育2 日本語教授法入門』アスク出版。

- (7) 植和千春 (2006) 「文法・訳読方式教授法を再考する－母語による世界観の構築の観点から－」『鳥取環境大学紀要』第4号, pp.139-145.
- (8) 宮地裕・田中望『日本語教授法』放送大学教育振興会.
- (9) 山本忠行 (2013) 「日本語直接教授法再考－創造的日本語教育をめざして－」『通信教育部論集 (岸野文雄教授 佐瀬一男教授 退職記念号)』(16), pp.69-89, 創価大学通信教育部学会.